

**A LEI 10.639/03 E SEU PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DE
ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE TERESINA (PI)**

***The Law 10.639/03 and its implementation process in a High School of the
city of Teresina (PI)***

***La ley 10.639/03 y su proceso de implementación en una escuela
secundaria de la ciudad de Teresina (PI)***

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento
Doutor em Antropologia, Universidade Federal do Piauí
E-mail: nonatorr.33@gmail.com

Áltera, João Pessoa, Número 16, 2023, e01604, p. 1-29

ISSN 2447-9837



RESUMO:

Este trabalho tem por objetivo analisar como uma escola da rede pública estadual de ensino, na cidade de Teresina (PI), vem incentivando e implementando em suas práticas docentes algumas ações que visem à valorização da diversidade étnico-racial nela presente. Considerando as reivindicações dos movimentos sociais pelo reconhecimento de suas identidades, somadas à agudização do preconceito e da discriminação contra o negro em nosso país e em nossa cidade, justifica-se esta análise. Com base nessa realidade, refletiremos sobre os avanços, limites, desafios e possibilidades na implementação das políticas de ações afirmativas que visam à promoção de uma educação para as relações étnico-raciais, especificamente aquelas baseadas na Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições públicas e privadas de ensino de nível fundamental e médio em todo o país, com vistas à promoção e valorização da diversidade no campo da educação formal. Os dados que sustentarão esta reflexão foram coletados entre os anos de 2019 e 2023 por meio de entrevistas e de observação local na escola.

PALAVRAS-CHAVE:

Lei 10.636/03. Ensino médio. Diversidade étnico-racial. Políticas de reconhecimento. Cidade de Teresina (PI).

ABSTRACT:

This work aims to analyze how a state public school in the city of Teresina-PI has been encouraging and implementing in its teaching practices some actions aimed to valuing the ethnic-racial diversity present there. Considering the claims of social movements for the recognition of their identities, added to the sharpening of prejudice and discrimination against blacks in our country and in our city, this analysis is justified. Based on this reality, we will reflect on the advances, limits, challenges and possibilities in the implementation of affirmative action policies aimed at promoting education for ethnic-racial relations, specifically those based on Law 10.639/03, that instituted the compulsory teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in public and private educational institutions of elementary and secondary level throughout the country, with a view to promoting and valuing diversity in the field of formal education. The data that will support this reflection were collected between 2019 and 2023 through interviews and local observation at the school.

KEYWORDS:

Law 10.636/03. High School. Ethnic-racial diversity. Recognition policies. City of Teresina (PI).



RESUMEN:

Este trabajo tiene como objetivo analizar cómo una escuela pública estadual de la ciudad de Teresina-PI viene incentivando e implementando en sus prácticas docentes acciones dirigidas a la valorización de la diversidad étnico-racial presente en ella. Los reclamos de los movimientos sociales por el reconocimiento de sus identidades, sumado a la agudización del prejuicio y la discriminación contra los negros en nuestro país y en nuestra ciudad, justifican este análisis. Con base en esta realidad, reflexionaremos sobre los avances, límites, desafíos y posibilidades en la implementación de políticas de acción afirmativa dirigidas a promover una educación para las relaciones étnico-raciales, específicamente aquellas basadas en la Ley 10.639/03, que instituyó la enseñanza obligatoria de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana en instituciones educativas públicas y privadas de nivel primario y secundario en todo el país, con miras a promover y valorar la diversidad en el campo de la educación formal. Los datos que sustentarán esta reflexión fueron recolectados entre 2019 y 2023 a través de entrevistas y observación en la escuela.

PALABRAS CLAVE:

Ley 10.636/03. Educación secundaria. Diversidad étnico-racial. Políticas de reconocimiento. Ciudad de Teresina (PI).



INTRODUÇÃO

No Brasil, o debate em torno da educação para as relações étnico-raciais tem sido uma das principais pautas de reivindicação do movimento negro, de modo que tornou-se tema de destaque nos últimos anos, principalmente, após a promulgação da Lei 10.639/03, que modificou a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB), para instituir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas nas instituições de ensino, públicas e privadas, de nível fundamental e médio em todo o país (Santana, 2017).

Durante esses vinte anos de existência da Lei 10.639/03, pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento têm se dedicado a refletir sobre seus processos de implementação nas redes de ensino municipal, estadual ou federal. Muito já foi produzido em termos de dissertações, teses, livros e artigos, sempre no intuito de evidenciar se e como as secretárias estaduais e municipais de educação e, sobretudo, as escolas vêm realizando essa implementação, bem como sobre as contribuições da referida lei para a construção de uma educação pautada no respeito à diversidade – ou seja, uma educação para as relações étnico-raciais e antirracista.

A literatura produzida sobre o tema tem demonstrado que, até o momento, as iniciativas realizadas para consolidar a implementação dessa lei carecem de aprofundamento, haja vista que sua efetivação na educação básica tem sido irregular. É fato que, a nível federal, estadual e municipal, os agentes públicos vm incorporando, aos poucos, ações e políticas na educação que têm contribuído com o processo de implementação do diploma legal em comento e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004). Contudo, esta ainda não é uma realidade em todo o sistema educacional (Rodrigues; Machado, 2023).

É seguindo na esteira dos debates sobre a implementação legal dessas demandas que este artigo se insere. O objetivo é compreender como, do ponto de vista prático, está sendo percebida, trabalhada e implementada a Lei 10.639/03, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais em uma escola do ensino médio na cidade de Teresina (Piauí)¹. Partimos dos seguintes questionamentos: como os sistemas de ensino e as escolas vêm trabalhando na implementação da lei que estabelece o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica? Quais elementos dificultam o desdobramento da lei em atividade prática? A educação das relações étnico-raciais vem sendo trabalhada como um núcleo do projeto

¹ Este trabalho é um dos resultados de duas pesquisas mais abrangentes que vêm sendo realizadas em escolas de ensino médio na cidade de Teresina (PI) e contam com o apoio do CNPq, por meio dos seguintes processos: 426134/2018-4; e 311500/2020-0.



pedagógico da escola ou apenas é lembrada no Mês da Consciência Negra?

Nesse sentido, produzimos um levantamento bibliográfico sobre o tema, analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o projeto pedagógico da escola; realizamos entrevistas com a gestão e a coordenação pedagógica da escola; participamos de rodas de conversas com os professores; e conduzimos a observação do espaço educacional. Este artigo, portanto, compreende a análise do material produzido durante a pesquisa, didaticamente organizado em aporte introdutório com apresentação do tema, método e objetivos da pesquisa, e três tópicos de discussão.

O primeiro apresenta breve relato da contribuição histórica do movimento negro no processo de construção de políticas públicas de acesso e permanência da população negra nos sistemas de ensino. O segundo apresenta a legislação e reflete sobre a importância da autonomia das instituições de ensino no processo de construção de suas propostas pedagógicas para promoção de uma educação para as relações étnico-raciais. O terceiro e último tópico apresenta a escola enquanto lócus de investigação e evidencia, a partir da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP), das entrevistas com os gestores e das conversas com os professores, analisando como essa instituição de ensino vem trabalhando a educação para as relações étnico-raciais. Por fim, algumas considerações são tecidas.

A CONTRIBUIÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO² PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A educação escolar no Brasil tem historicamente um caráter excludente. Quando nos referimos à população negra, essa exclusão é mais acentuada, pois, para este povo, a escola foi reiteradamente um lugar proibido. Os negros foram desde sempre aliados e excluídos da escola. Por isso, ao refletir sobre educação para as relações étnico-raciais, não podemos esquecer o processo histórico de luta pelo acesso à educação desempenhado por essa população. Não queremos, com isto, fazer uma historiografia das lutas da população negra pela educação no Brasil, mas evidenciar que não podemos desconsiderá-las nos processos de conquista desse direito. Assim, antes de refletir sobre as políticas de ações afirmativas que visam ao reconhecimento

2 Ressalto que, ao me referir ao “movimento negro” no singular, não estou afirmando se tratar de um movimento único, pois entendo que este é formado por um conjunto de grupos e associações, e constituído por diferentes matizes e perspectivas. Nesse sentido, eu o vejo como múltiplo e diverso, e suas ações, somadas às de outras organizações e agremiações (como por exemplo, a Imprensa Negra, O Centro de Estudos Afro-orientais, CEAO, e o Teatro Experimental do Negro, TEN, na figura de Abdias do Nascimento, entre tantas outras), contribuíram para que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 fossem produzidas.



e à valorização da diversidade, bem como a uma educação para as relações étnico-raciais, faz-se necessário conhecer, ainda que forma superficial, a luta do povo negro que resultou nas conquistas que temos hoje.

Durante o período que vai da Colônia ao Império, a população negra foi excluída do processo educacional; situação que não mudou no período republicano. Mesmo após a Abolição da Escravatura, em maio de 1888, e da Proclamação da República brasileira, no ano seguinte, a população negra continuou marginalizada, seja do ponto de vista político, devido às limitações que o novo regime lhe impunha, seja do ponto de vista social e psicológico, em virtude das doutrinas científicas e da teoria do branqueamento; ou ainda economicamente, devido às preferências, em termos de emprego, pelos imigrantes europeus (Domingues, 2007). Para reverter tal situação, os libertos, ex-escravos, instituíram movimentos de mobilidade racial em vários estados do país. Entre os anos de 1890 e 1930, foram criadas centenas de associações negras e, concomitante a isso, a Imprensa Negra, que neste período contava com mais de trinta jornais só na cidade de São Paulo. Tal iniciativa não ficou restrita a essa cidade, mas difundiu-se para estados como Minas Gerais e Rio de Janeiro, por exemplo (Domingues, 2008). As associações e a imprensa negra empreenderam uma luta contra o preconceito de cor e a discriminação sofrida pela população negra, de modo que, esses jornais

[...] enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de ‘segregação racial’ que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas (Domingues, 2007, p. 105).

A citação acima evidencia o quão importante foi o papel desempenhado pela Imprensa Negra durante as primeiras décadas do século XX, seja no combate ao preconceito racial em um espaço marcado pela negação da existência do racismo, seja na divulgação das demandas do movimento negro e nas discussões e reivindicações dessa população em âmbito nacional. Os esforços promovidos pelo conjunto de associações e agremiações negras resultaram, em 1931, na fundação da Frente Negra Brasileira (FNB), que teve como primeiro presidente Arlindo Veiga e Santos. A instituição possibilitou a participação do negro nas discussões políticas do país e promoveu educação e entretenimento para os seus filiados. No que diz respeito à educação, a Frente Negra Brasileira a via como “uma maneira de o negro ganhar respeitabilidade e reconhecimento, de habilitá-lo pra vida profissional, de permitir-lhe conhecer melhor seus problemas e até mesmo como uma maneira de combater o preconceito” (Domingues, 2008, p. 518).



Nos primeiros anos da década de 1930, a Frente Negra Brasileira elegeu como prioridade a educação do povo negro; seu maior e mais importante departamento era o de instrução, responsável pela área educacional. Segundo Domingues (2008), o conceito de educação articulado pela entidade era amplo e compreendia tanto o ensino pedagógico formal, quanto a formação cultural e moral do indivíduo. A educação era vista como a principal arma na cruzada contra o preconceito de cor, pois os negros instruídos e educados seriam respeitados e se faziam respeitar. A luta do movimento negro não ficou circunscrita à educação. Havia outras frentes de trabalho, como o combate e a criminalização das práticas racistas no campo da política, o que resultou na primeira lei contra a discriminação no país, intitulada Lei Afonso Arinos, aprovada no Congresso Nacional em 1951 (Domingues, 2007, p. 111).

Ainda no intuito de promover a participação social do negro na educação, foi fundada a Associação Cultural do Negro, em 1954. Esta contava, entre seus membros, com intelectuais renomados, a exemplo de Florestan Fernandes. Mas durante os anos da Ditadura Militar, suas atividades foram enfraquecidas, e seus serviços, paralisados em 1967, sendo a associação retomada apenas em 1978.

A década de 1970 é marcada por uma série lutas e reivindicações de grupos tidos como minoritários em busca de reconhecimento. Nos Estados Unidos, a luta do povo negro por direitos civis vai influenciar o movimento negro em várias partes do mundo, inclusive aqui no Brasil. Nesse contexto de luta, novos atores sociais entram na cena política, principalmente os movimentos sociais ligados às questões de gênero e etnia, que passaram a reivindicar maior participação política e reconhecimento de seus direitos. No Brasil, o movimento negro, agora sob a alcunha de Movimento Negro Unificado, reafirmou sua luta contra a discriminação racial e a favor da educação e elaborou um programa de ação que defendia a desmistificação da democracia racial brasileira e a introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares (Domingues, 2007, p. 113).

A Constituição Federal de 1988, de certa forma, acolhe as reivindicações dos movimentos sociais, ao reconhecer o pluralismo étnico-cultural do Brasil. Com isso, abre-se a possibilidade de se combater as desigualdades sociais. Junto a esse reconhecimento, um conjunto de ações foi desenvolvido no sentido de promover a inclusão social, bem como a valorização dos diferentes grupos étnicos. Ainda no campo das mobilizações sociais, não podemos esquecer a Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em Brasília, em 1995. Como resultado dessa marcha, o movimento negro elaborou um documento que foi entregue ao então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, reivindicando a implementação de políticas de discriminação positiva para a população negra.



No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96, em seu artigo 26, diz que o ensino de história do Brasil deverá levar em consideração as contribuições das diferentes culturas e etnias na e para a formação do povo brasileiro, principalmente as matrizes indígenas, africanas e europeias. Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, em que consta a pluralidade cultural como um dos temas transversais. Em 2001, houve a participação do Brasil em compromissos internacionais, como a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, em Durban, África do Sul, a partir da qual o país passou a instituir políticas públicas visando ao enfrentamento de suas desigualdades raciais. Na esteira destas inovações, no ano de 2003, foi sancionada a Lei 10.639/03, que modificou a Lei 9.394/96, para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Posteriormente essa lei foi modificada pela Lei 11.645/08 para inserir a temática indígena.

Como podemos ver, as políticas de ações afirmativas que visam ao reconhecimento e à valorização da população negra não podem ser desvinculadas da luta do movimento negro. Embora possamos celebrá-las como um marco importante no reconhecimento dessa população, precisam ser vistas como o resultado de todo um processo histórico de lutas. Mais do que isso, é preciso reconhecer que a coerção exercida pelo movimento negro e outros movimentos sociais em prol de uma educação antirracista foi responsável pela inclusão da pluralidade cultural como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das noções de cultura e diversidade e das relações étnico-raciais, que passaram a integrar as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), a partir dos anos 1990, com o objetivo de regular o ensino fundamental e médio. E isso tornou-se realidade pela posição política e social alcançada pelo movimento negro (Abreu; Mattos, 2008).

A LEI 10.639/03 E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A partir do processo de redemocratização do Brasil e, sobretudo, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu o pluralismo étnico-cultural do país, os movimentos sociais passaram a reivindicar de forma mais eloquente uma postura mais ativa do governo federal diante das questões relacionadas às temáticas de gênero, raça e etnia. Pois, com tal reconhecimento, veio também a obrigação de desenvolver políticas públicas por meio de ações afirmativas, visando ao combate das desigualdades e da discriminação desses segmentos sociais, assim como ao fortalecimento da democracia (Paladino; Almeida, 2012).



No campo da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, exige que o ensino de história do Brasil leve em consideração as contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro e dá especial destaque às matrizes indígenas, africanas e europeias (Brasil, 1996). Na esteira desse processo, muitas outras ações foram sendo implementadas e cimentaram o caminho para que em 2003 fosse sancionada a Lei 10.639/03, que alterou a LDB 9.394/96, para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino. Essa lei, em 2008, recebeu uma alteração para incluir a obrigatoriedade da temática indígena, por meio da Lei 11.645/08.

Com a promulgação da lei, as demandas do movimento negro por reconhecimento, valorização e afirmação dos direitos à diversidade passaram a ser apoiadas. Contudo, para que a norma jurídica seja efetivada, faz-se necessária a adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas a serem implementadas no interior da escola, que visem não só ao reconhecimento, mas também sua valorização e afirmação, para, assim, superar as desigualdades étnico-raciais presentes nos diferentes níveis de ensino. É preciso práticas pedagógicas que questionem as relações baseadas no preconceito que desqualificam, que evidenciam estereótipos depreciativos ou que expressem sentimentos de superioridades em relação aos negros.

Conforme evidenciamos anteriormente, os governos federal, estaduais e municipais têm realizado ações no sentido de promover a efetivação da lei. Assim, temos, por um lado, a ação estatal, ainda que incipiente, de um grande número de sujeitos que se mobilizam para que essa política seja efetivamente implementada. Contudo, os resultados nas escolas de todo o país ainda são poucos visíveis, sendo, portanto, quase imperceptíveis (Castanheira, 2019). Por essa razão, questiona-se: como essa lei vem sendo interpretada dentro das escolas?

O reconhecimento proposto pela lei exige que, no campo educacional, professores, gestores e fazedores da política educacional assumam uma nova postura ética, epistemológica e sobretudo pedagógica, no sentido de refletir, conhecer, reconhecer e indagar sobre as condições, contextos e redes de relações em que as mulheres e os homens, ao longo da história da nação, vêm aprendendo e ensinando; sobre como vêm sendo praticadas as relações étnico-raciais em nossa sociedade e, principalmente, no espaço educativo (Silva, 2007). Dessa forma, os sistemas de ensino, em seus diferentes níveis, deverão conhecer as demandas do movimento negro e convertê-las em iniciativas, com vistas à valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros. Tais iniciativas devem ser promovidas e compartilhadas no intuito de contribuir com o processo de formação docente, discente e da comunidade escolar como um todo (Brasil, 2004).



Diante do exposto, faz-se necessário lembrar que a lei 10.639/03, uma vez sancionada, tornou-se parte do currículo oficial prescrito e, por essa razão, pode sofrer recusa ou readequação de acordo com os interesses dos entes federal, estadual ou municipal. E, por trazer um caráter impositivo das políticas curriculares, pode acabar sofrendo resistência à sua aplicabilidade, pois tudo que é imposto ou colocado como obrigação acaba gerando uma certa resistência. Nesse sentido, concordo com Castanheira (2019, p. 37), quando afirma que, se não houver “na concepção dos professores relevância suficiente capaz de justificar uma mudança no conhecimento, essas políticas curriculares se diluem num vazio, se inicia e se finda em si mesmo”.

É necessário, portanto, pensar o estudo da história da África e dos afro-brasileiros nos cursos de formação de professores, enquanto uma necessidade fundamental do seu processo formativo, pois, assim, os professores compreenderão a importância desse estudo, independentemente da existência de uma legislação que o obrigue no sistema de ensino. Mas, para que isso ocorra, faz-se necessário que abandonemos a visão de que a lei, em cita, criou esses conhecimentos como uma formação complementar, e passemos a perceber que o estudo da história da África e dos afro-brasileiros se justifica por si só e equivale aos demais conhecimentos (Castanheira, 2019).

Nilma Lino Gomes (2012), ao refletir sobre as relações étnico-raciais e a educação, chama atenção para um aspecto importante do processo educacional: a descolonização do currículo da escola brasileira. Para a autora, esse processo de descolonização curricular é um grande desafio para a educação, pois, embora se tenha denunciado o caráter rígido e conteudista do currículo, a falta de diálogo entre realidade social e currículo e a necessidade de formação de professores reflexivos, os resultados ainda são incipientes. Entretanto, afirma a autora,

[...] é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede (Gomes, 2012 p. 102).

Entendemos que a descolonização do currículo se dará a partir de uma ruptura com a postura eurocêntrica que tem tomado conta da escola e da rejeição da ideia de uma história única; ou seja, quando rompermos com a “colonialidade do saber” (Quijano, 2005), que nos aprisiona em uma visão única de conhecimento do mundo



e que exclui as populações negras e indígenas. Gomes (2012), nesse sentido, propõe olhar a escola com a perspectiva da descolonização do currículo e da compreensão de rupturas epistemológicas e culturais provocadas pela introdução da questão racial na educação. Segundo essa abordagem, constitui um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional o fato de percebermos que a cultura negra, as questões de gênero, a própria juventude, as lutas dos movimentos sociais e os grupos populares são deixados à margem e de maneira desconectada com a vida social, e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos.

No intuito de contribuir com essa ruptura no campo educacional e pedagógico, o Conselho Nacional de Educação, ciente das desigualdades, discriminações e preconceitos que atingem a população negra, e no sentido de orientar a execução de uma educação antirracista e para a diversidade, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio da Resolução CNE/CP 01/2004. Ao instituir essas diretrizes, o Conselho Nacional de Educação aponta para a necessidade de uma mudança na política curricular, não somente da educação básica, mas também no ensino superior no país, pois estabelece uma política pública que altera toda a estrutura do ensino, exigindo mudanças éticas, epistemológicas e pedagógicas. Além disso, traz para o centro do debate a necessidade de refletir ou repensar as condições em que tem se efetivado a educação dos brasileiros e brasileiras de diferentes origens étnico-raciais, particularmente descendentes de africanos, durante esses mais de cinco séculos (Silva, 2007).

De acordo com Silva (2007), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos propostos pelo Parecer CNE/CP 3/2004 e a Resolução CNE/CP 1/2004, estabelecem que a educação para as relações étnico-raciais deve ser um núcleo dos projetos políticos-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus, devendo também servir como um dos instrumentos a serem utilizados na avaliação e supervisão. Isso implica que, na oferta de educação, seja por escolas ou universidades, há que se observar se há atividades intencionalmente dirigidas à educação para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, a obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura afro-brasileiras e africanas na educação básica é uma decisão política com grandes repercussões pedagógicas, inclusive no processo de formação de professores. Ainda é válido ressaltar que

Não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta pers-



pectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (Brasil, 2004, p. 17).

A citação acima nos leva a uma reflexão sobre a inclusão de novos conteúdos. O § 2º do Artigo 26A da LDB explicita que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2018, p. 21). Ainda é importante ressaltar que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-raciais, os estabelecimentos de ensino têm autonomia para compor seus projetos pedagógicos de forma a atender às exigências da lei. Para tanto, podem se valer da colaboração da comunidade, bem como podem solicitar apoio direto ou indireto de estudiosos ou mesmo do movimento negro para estabelecer canais de comunicação e encontrar formas de incluir as diversas vivências em experiências como conteúdo das disciplinas que tratem da temática. Ainda de acordo com as Diretrizes,

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (Brasil, 2004, p. 17-18).

O exposto acima evidencia a autonomia dada aos sistemas de ensino e às instituições escolares para estabelecer seus projetos pedagógicos e eleger conteúdos e programas das disciplinas. Isso significa que às instituições de ensino foi dada a responsabilidade de demonstrar de maneira positiva a contribuição da população negra escravizada e de seus descendentes na e para a construção do Brasil. É nisto que reside seu compromisso: promover uma educação que contribua para a formação de cidadãos que sejam atuantes e capazes de compreender as relações sociais, ampliar seus conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si mesmos ou seu grupo étnico/racial ou adotar costumes ou posturas que lhe são adversas. Para isso, a educação para as relações étnico-raciais deve ser conduzida pelos seguintes



princípios: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e às discriminações” (Brasil, 2004, p. 18).

Castanheira (2019), ao refletir sobre o silenciamento da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos livros escolares, nos chama atenção para o restrito sentido produzido pela lei, quando elege as disciplinas de história, literatura e educação artística como campos disciplinares a privilegiarem a abordagem da temática em tela, pois isso nos induz a pensar que estas seriam as únicas disciplinas responsáveis por sua efetivação. Por isso, o autor nos exorta a lembrar que a superação do eurocentrismo só será possível se for realizada de forma horizontalizada no currículo escolar, por todos os professores e em todas as disciplinas, e não por ações isoladas, realizados por alguns professores em datas celebrativas. É necessária uma prática pedagógica que seja constante, no sentido de reconhecer a presença da diversidade no espaço escolar, pois não basta criar uma lei para que as mudanças ocorram; é preciso, acima de tudo, que seja fornecido um suporte material e formativo adequado.

Por mais fascinante e desafiadora que a presença da diversidade possa parecer, a não segregação e a não discriminação das diferenças ainda são uma postura política e profissional ausente em muitas práticas pedagógicas. Mesmo que as lutas por reconhecimento tenham garantido alguns avanços, a inserção dos debates sobre a diversidade no campo da educação ainda é muito restrita, ficando a cargo de interesses específicos de algum profissional, que muitas vezes por uma questão de identificação ou crença em um pertencimento étnico, insere tal discussão no cotidiano da escola (Gomes; Silva, 2011).

Nessa perspectiva, percebe-se que a efetivação da Lei 10.639/03, ou seja, uma educação para as relações étnico-raciais, dependerá da mobilização da sociedade civil “a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais” (Gomes, 2012, p. 40), indo além da adoção de programas e projetos realizados de forma aleatória e descontínua ou ainda desenvolvidos apenas no mês de novembro.

Seguindo nessa perspectiva, procuramos compreender como, em uma escola da rede estadual do Piauí, vem sendo implementada a educação das relações étnico-raciais: se como uma ação permanente, como um núcleo do projeto pedagógico, ou ainda de forma aleatória e descontínua, apenas em ocasiões festivas, como o Dia da Consciência Negra – manifestação caracterizada como uma “pedagogia do evento” (Bakke, 2011, p. 86).



O LÓCUS DE PESQUISA: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA

O lócus desta investigação é uma escola pública estadual de ensino médio integral, localizada em um bairro de classe média, na Zona Leste da Cidade de Teresina (PI). A instituição funciona desde 1978. Inicialmente, trabalhou com o ensino profissionalizante, ofertando os seguintes cursos: Técnico em Administração de Empresa; Contabilidade Comercial; Educação para Lar; Técnicas Agrícolas e Comerciais. A falta de materiais e laboratórios específicos – somada à falta de professores com formação específica nas áreas dos cursos ofertados – obrigou o estado a promover uma mudança na escola. Através do Decreto nº 5.707 de 14 de fevereiro de 1984, o governo extinguiu os cursos técnicos e a transformou em uma Unidade Integrada de Ensino Regular, ofertando ensino fundamental de 5ª a 8ª séries no turno matutino, e ensino médio regular, nos turnos vespertino e noturno.

Em 2005, o estado retirou a oferta do ensino fundamental e passou a oferecer, além do ensino médio regular, o ensino médio integrado ao técnico. Os cursos técnicos que passaram a ser oferecidos foram: Geoprocessamento, Mecânica e Edificações. Em 2009, essa unidade passou a funcionar como escola de tempo de integral, momento em que foi ampliada a oferta de cursos. Aos já existentes, somaram-se os cursos de Manutenção Automotiva e Segurança no Trabalho, e em 2012 foi inserido o curso de Contabilidade, e extinto o curso de Manutenção Automotiva. Em 2015, sob a justificativa de combater a violência e seus reflexos na educação, a Secretária de Estado da Educação do Piauí apresentou um projeto de militarização de escolas no estado e, como projeto piloto, em 11 de agosto de 2015, a escola foi militarizada, sendo hoje conhecida como escola da Polícia Militar (Soares et al., 2019).

Desde a fundação, a direção da escola esteve sob a responsabilidade da Polícia Militar, muito embora só tenha assumido característica de escola militarizada em 2015, por meio da proposta apresentada pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc/PI). A partir de então, a escola passou a ser subordinada à Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa da Polícia Militar do Piauí, com o apoio técnico pedagógico da Secretaria Estadual de Educação³. O corpo administrativo da instituição é formado por militares e civis; contudo, algumas funções são desenvolvidas apenas por militares, por exemplo: os cargos de diretor titular, diretor adjunto, comandante do corpo de alunos, monitores e os fiscais administrativos. Os cargos de docente, coordenação pedagógica e a equipe de orientação educacional e psicopedagógica podem ser desempenhadas tanto por civis quanto por militares⁴.

3 Sobre o processo de militarização das escolas no Piauí e as controvérsias desse projeto, ver Soares et al. (2019).

4 Esclareço que, dentre os interlocutores desta pesquisa, apenas a gestora é militar; o coordenador



A escola atende a estudantes de ambos os sexos, na faixa etária de 15 a 18 anos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), o ingresso ocorre no 1º ano do ensino médio por meio de processo seletivo⁵, com normas fixadas em edital, sendo necessário: a) aprovação no teste seletivo, quando o número de candidatos for superior ao de vagas oferecidas, b) ter idade máxima de 15 anos no momento da matrícula. Apesar de sua localização em um bairro de classe média, a escola não atende apenas a alunos dessa localidade. Devido à forma de ingresso (processo seletivo), ela recebe alunos dos mais variados bairros, de cidades vizinhas e, sobretudo, alunos dos bairros periféricos da cidade; e apresenta uma diversidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero. Atualmente a escola atende aproximadamente a quinhentos alunos, distribuídos entre a 1ª e a 3ª séries do ensino médio.

A escola conta com uma boa estrutura física e se localiza numa área privilegiada de aproximadamente 5 hectares, contendo 2.701 metros quadrados de área construída⁶ (e atualmente está passando por reformas para melhorias e ampliação de sua estrutura). É nesse espaço educativo que desenvolvemos nossa pesquisa, no intuito de compreender como a educação para as relações étnico-raciais vem sendo abordada nessa instituição.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: PERSPECTIVAS APRESENTADAS PELO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, PELOS GESTORES E PROFESSORES

No intuito de entender o lugar atribuído à diversidade étnico-racial, bem como é desenvolvida a educação para as relações étnico-raciais na escola em tela, a análise parte do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), pois é este o documento que norteia e orienta as ações das instituições de ensino. Segundo Veiga (2002), o PPP deve ser entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. É o documento que expressa os propósitos dos educadores e que define a

pedagógico e os professores são civis.

5 Do total das vagas ofertadas, 10% são destinadas aos alunos vindos de escolas particulares, 60%, de escolas públicas, e 30% são reservadas para dependentes de militares.

6 Possui quinze salas de aula climatizadas (que atendem aos alunos em tempo integral), depósito, secretaria, dois conjuntos de banheiros (masculinos e femininos), sala da direção, amplo refeitório, cozinha, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de coordenação pedagógica, sala de orientação educacional, sala do grêmio estudantil, sala do livro didático e xerox. Conta ainda com sala do arquivo, sala dos professores, com banheiros masculino e feminino, quadra poliesportiva com vestiários, alojamento com banheiros para servidores gerais, copa e cozinha na parte administrativa, um alojamento com banheiro para os vigias, estacionamento, recepção, sala de recursos didáticos e pátio coberto. É válido ressaltar que todos os ambientes da escola contam com rampa de acessibilidade para pessoas portadoras de necessidades físicas especiais (PPP, 2020, p. 15).



identidade da escola, sendo o fio condutor das ações e metas; é uma forma de planejamento e definição de objetivos, a fim de tornar mais acessível o processo de ensino e aprendizagem. É, portanto, uma ação intencional e deve estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e aos interesses reais e coletivos da comunidade escolar. Na proposta pedagógica, o currículo se materializa, e, assim sendo, queremos compreender como o ensino da história e da cultura afro-brasileiras e africanas se apresenta na proposta pedagógica e curricular dessa instituição.

É consenso, entre os teóricos e pesquisadores do campo educacional, que a prática pedagógica escolar deve ser norteada por um currículo que valorize e respeite as diferentes culturas, que combata o racismo, o preconceito e qualquer outra forma de discriminação, seja ela étnico-racial, religiosa, de gênero ou cor. Pois, de acordo com Gomes (2002), a identidade do aluno precisa ser valorizada. Nesse sentido, a escola deve se reconhecer como um espaço plural e promotor da interculturalidade, possibilitando uma interação cultural entre os alunos por meio do conhecimento de suas raízes históricas, para que estes aprendam a valorizá-las.

Por ser um colégio militarizado, o programa de disciplinas é norteado pela Base Nacional Curricular Comum, orientado pela Secretaria de Estado da Educação, porém levando em consideração o Art. 83 da LDB⁷. Mesmo não se tratando de um colégio militar, nos termos do citado artigo, a escola prevê em seus princípios e formas organizacionais diretrizes da Polícia Militar Estadual. Exemplo disso é o lema que institui as bases fundamentais da instituição: “Educação, Honra e Disciplina”. Assim, a escola se propõe a formar sujeitos preparados para lidar com as mais variadas situações presentes na sociedade, instruindo os alunos para o exercício da cidadania e o mercado de trabalho, conforme preconiza a legislação educacional. Esta ainda define princípios considerados importantes pilares para a melhoria do processo de aprendizagem, sendo eles: aprender a saber ou conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a conviver ou viver com os outros (Delors et al., 1998). Com a premissa do aprender a viver com os outros, o PPP da instituição instrui que

O sujeito deve desenvolver habilidades que tornem possível sua convivência em sociedade, vendo o outro como um ser que precise se relacionar, evitando conflitos. A convivência com o outro, com o diferente, proporciona o amadurecimento, amplia e fortalece às noções de valores, como o respeito, a solidariedade, aos quais sendo repensados, ajudam o aluno na sua convivência diária (PPP, 2020, p. 11, grifo nosso).

A ideia do respeito à diversidade se apresenta como um dos pontos importantes na escola para o processo de aprendizagem de seus alunos. Contudo, parece

7 O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelo sistema de ensino.



que a ideia de respeito proposta pela escola se apoia em um vago e benevolente apelo à tolerância da diversidade e a diferença, sendo particularmente problemática. Contudo, essa perspectiva do apelo à tolerância da diversidade e da diferença tem sido a posição oficialmente aceita e pedagogicamente recomendada, conforme Silva (2003). Ainda de acordo com o projeto pedagógico da escola, os quadros curriculares são elaborados tendo como base as orientações do Conselho Estadual de Educação, que, por sua vez, elabora suas normas com base na legislação nacional. Por essa razão, analisamos o ementário das disciplinas de história, educação artística e literatura, no intuito de perceber se levam em consideração o estudo da história e da cultura afro-brasileiras, africanas e indígenas. Observou-se no ementário da disciplina de literatura:

A literatura está inclusa na disciplina de Língua Portuguesa com o objetivo de resgatar a memória teórica sobre literatura e gêneros literários com vistas a melhor avaliação e compreensão das práticas atuais e passadas de produção textual. Análise vinculada ao contexto sociocultural da formação, inter-relacionamento, *continuidade, transformação de ideias literárias do mundo ocidental*. Conhecimento panorâmico e pontual de formas do saber teórico sobre a literatura. Reflexão crítica sobre aspectos epistemológicos e metodológicos da Teoria da Literatura no passado e no presente (PPP, 2020, p. 18, grifo nosso).

No que se refere à disciplina de artes, o objetivo é “despertar o interesse pelas formas de comunicação visual, plásticas, musical e cênica, desenvolvendo a capacidade de pensar, sentir e criar” (ibid., p. 17). E a disciplina de história apresenta o seguinte ementário:

Analisar os fatos históricos através de conceitos básicos numa abordagem crítica, visando a formação de uma consciência sócio-política, participativa e transformadora do cidadão, diante de seu meio, valorizando o intercâmbio de ideias e a construção de entre o presente e o passado (PPP, 2020, p. 17).

A análise dos objetivos dessas disciplinas aponta para a ausência de uma preocupação ou proposta de uma educação para as relações étnico-raciais, ou seja, uma educação antirracista. Parece que a escola está preocupada apenas com os saberes eurocêntricos, valorizando uma perspectiva colonialista, não apontando para a descolonização do currículo, como é proposto pela legislação. Na disciplina de literatura, nos chama atenção o foco que é dado as ideias literárias do mundo ocidental, em detrimento de outras literaturas, como a africana e indígena. A disciplina de educação artística não evidencia qualquer interesse em trabalhar com a arte, a música ou qualquer outro aspecto cultural da população negra e/ou indígena. E a disciplina de história se mantém fiel a uma perspectiva factual, que infelizmente continua a re-



produzir uma visão estereotipada, tanto da África e dos processos de escravização quanto dos povos indígenas.

Percebe-se ainda o indicativo de uma proposta de construção de conhecimento para o exercício do pensamento crítico dos educandos; contudo, tal criticidade está ancorada apenas nos saberes eurocêntricos, não sendo observada qualquer perspectiva de diálogo de saberes, ou algo que explicita uma proposta de ensino voltado às relações étnico-raciais e/ou interculturalidade. Apesar de afirmar que “deverão ser desenvolvidos os temas transversais (ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio-ambiente, educação para o trânsito, saúde e Cultura de Paz) durante todo o período letivo, em todos os anos escolares” (ibid., p. 18), não há um plano que indique como esses temas serão abordados ou quais conteúdos serão discutidos. Tal constatação nos faz questionar: estaria a escola promovendo uma educação para as relações étnico-raciais, haja vista que as disciplinas imbuídas de trabalhar com a temática (africana, afro-brasileira e indígena) não apresentam em seus objetivos uma proposta valorativa?

A PERSPECTIVA DA EQUIPE GESTORA

No intuito de entender como a gestão da escola orienta o trabalho pedagógico para que ali se efetive uma educação para as relações étnico-raciais, realizamos conversas com a equipe gestora e pedagógica, no intuito de evidenciar quais as orientações da equipe e como esta conduz esse trabalho com os professores. Sobre esse ponto, o coordenador respondeu:

Então, nossa escola, em 2019, nós tivemos o evento aqui na escola, justamente na semana da consciência negra e, nesse momento também, nós tivemos a presença da frente que cuida dessa questão da LGBTQIA+. Foi um momento maravilhoso, onde nós tivemos aqui representantes. Fico até emocionado, porque a visão que muitos têm de um colégio militar é de um colégio de mente fechada. Mas não é, nós trabalhamos sim com diversidade. De professor, gestão, todos. E, dessa maneira nós vamos orientando nossos alunos (Coordenador pedagógico; entrevista realizada em 2021).

A fala acima demonstra que, do ponto de vista da prática cotidiana, a escola tem abertura para trabalhos e projetos voltados às questões raciais. Mas demonstra, também, que o assunto se torna tema de destaque apenas no mês de novembro, quando é celebrado o Dia Nacional do Zumbi e Dia da Consciência Negra, no dia 20. Nota-se o cumprimento da abordagem dos temas transversais presentes no PPP, sendo desenvolvido com mais ênfase durante esse período específico. Essa constatação é reforçada pela fala da Diretora Adjunta da instituição:



Nós temos também o professor de história [...] Ele desenvolve um projeto aqui dentro da escola, todo ano, é anual. Já está no nosso calendário. É um projeto, que é justamente para tratar dessas questões. E aí, é uma semana de palestras. Ele trabalha o mês todo e faz uma semana de palestra, culminância, e assim, o tema é bem trabalhado. A gente procura trabalhar bem, até porque a gente tem muitos meninos negros. Então é mais do que necessário (Gestora da escola; entrevista realizada em 2021).

O que se percebe nas falas do coordenador pedagógico e da gestora da escola é que, apesar da afirmação de que na escola se trabalha o tema da educação para as relações étnico-raciais, ou seja, a história africana e afro-brasileira, verifica-se que ali o trabalho é realizado nas datas comemorativas, e nesse caso, no Dia da Consciência da Negra. Isso significa que a lei é implementada a partir do que Bakke (2011, p. 86) denominou de “pedagogia do evento”, que se caracteriza “através da realização de eventos, cortes temporários no tempo e na prática escolar, em que se discute um assunto, antes não abordado, para voltar a abandoná-lo no restante do ano letivo”. Essa prática tem sido constatada por vários pesquisadores, que têm evidenciado que, além de a temática ser abordada no âmbito de um determinado evento, constitui-se como uma ação pedagógica ou projeto de um único professor (Castanheira, 2019), situação essa que não colabora com o combate aos eurocentrismos e com a descolocização do currículo.

Quando a diretora mencionou o trabalho realizado pelo professor de história, indagamos sobre como o corpo docente atua em relação à temática da diversidade étnico-racial em sala, e se havia alguma resistência em tratar do tema. Vejamos o que foi exposto pelo coordenador:

Os professores são muito tranquilos. Eu gosto de usar essa palavra, por quê? Porque eles aceitam bem nossas ideias e nos ajudam bastante. E a gente sabe que a BNCC ela já vem justamente trabalhando para que esses temas sejam tratados em sala de aula. Mas, é como sempre digo, anterior mesmo a essas questões, nós já trabalhávamos isso. Por quê? Porque são assuntos que a gente ver permear não só pela sociedade, como no meio dos nossos alunos. Eles são sociedade e estão colados conosco e o que a gente observa em sala, a gente já trabalha. Não somente nas disciplinas de instrução geral, mas também do momento com as psicólogas e as psicopedagogas em sala. E, também, com a nossa equipe de professores, primeiro com a conscientização deles, porque a gente precisa primeiro trabalhar de forma geral com os professores, para que eles possam levar o melhor conteúdo à sala de aula, da melhor maneira possível (Coordenador pedagógico; entrevista realizada em 2021).

Na citação acima, percebemos que há um trabalho de colaboração entre a coordenação pedagógica e os professores, no sentido de orientar e promover ações que visem ao reconhecimento e à valorização da diversidade no espaço educacional. Não podemos afirmar que essa colaboração seja unânime entre todos os educadores,



mas evidencia-se um conjunto de profissionais que tem colaborado com esta ação, como um grupo de professores das humanidades que, segundo os coordenadores, trabalham muito bem a temática e ajudam no convencimento dos demais sobre o tema. Vejamos:

Nesse sentido, os professores de Humanas nos ajudam muito. O professor de História, foi o idealizador desse evento que o coordenador tanto falou. No Dia da Consciência Negra aqui no colégio, tiveram apresentações, os alunos puderam tirar dúvidas. Eu me lembro bem, porque usaram o termo mulata e o professor que estava aqui foi dizer por que o termo mulata não era adequado de ser falado, porque era pejorativo, então foi um momento muito rico que foi idealizado por um professor e todo o corpo docente abraçou a causa participando (Coordenadora pedagógica; entrevista realizada em 2021).

O excerto acima confirma a atuação dos profissionais da área de humanidades na realização de atividades de promoção de uma educação antirracista. Ele evidencia, também, que é importante e necessário que a temática das relações étnico-raciais seja trabalhada de forma sistemática e durante todo o ano letivo. Porém, para que isso aconteça, é necessário criar as condições materiais e formativas para que estas ações se efetivem de forma integral, pois não basta instituir leis; é urgente e necessário investir em formação inicial e continuada, bem como na produção de material didático específico.

Como vimos, tanto a gestora como os coordenadores pedagógicos enfatizam que há um trabalho realizado na escola pelos professores para garantir uma educação antirracista e voltada para as relações étnico-raciais. E para melhor entendermos o viés teórico utilizado pelos professores e pela própria coordenação, questionamos se aqueles haviam passado por uma alguma formação específica, inicial ou continuada sobre a Lei 10.639 e a Lei 11.645, ou mesmo sobre as Diretrizes Nacionais da Educação para as relações étnico-raciais. O coordenador expôs que:

Especificamente sobre as duas leis, eu não vou lhe confirmar, mas eu sei que existem formações continuadas pela Seduc, onde é ofertada aos professores. Mas, como eu digo, especificamente sobre as duas leis eu não vou lhe garantir porque eu não tenho certeza. Mas, aqui sim dentro da nossa escola a gente tem os nossos momentos, principalmente porque nós temos na nossa escola os chamados momentos chão da escola. Que são momentos formadores de discussão mesmo. Onde cada área do conhecimento, ela tem um dia na semana para acontecer. E, nesses dias a gente se reúne, não só a coordenação, como coordenação, orientação educacional e corpo de alunos e corpo docente (Coordenador pedagógico; entrevista realizada em 2021).

Partindo da afirmação do coordenador de que na escola há um processo formativo, momentos de encontro e estudos sobre o tema, interessou saber mais como



ocorria esse processo de formação e qual era a orientação dada pela coordenação para o ensino dessa temática. Foi esclarecido que:

A Coordenação sempre trabalha observando o trabalho dos professores, obviamente. Estando ali observando às aulas, conversando com eles, querendo ouvir, querendo opinar algumas vezes, porque a gente aqui dá sempre essa liberdade para os professores estarem trabalhando da melhor maneira possível. E sugerindo alguns temas. Só que no caso desses professores específicos, nós nunca precisamos sugerir temas como esse, porque já existe no planejamento deles. Já existe justamente porque, haja vista a necessidade. São temas que eu por exemplo, gosto muito de debater com os professores de história. E, a gente começa a discutir esses temas, aqui no meio mesmo profissional, trazendo causos que aconteceram na sociedade. Eu sempre digo, gente, tenta trazer isso para sala, porque isso é o hoje. A melhor forma de trabalhar esses conteúdos, é fazendo link com a realidade (Coordenador pedagógico; entrevista realizada em 2021).

Percebe-se do exposto que não houve um processo formativo específico, nem por parte da escola, nem mesmo por parte da Seduc/PI. E os momentos formativos a que se refere o coordenador parecem se confundir com as reuniões pedagógicas realizadas semanalmente ou quinzenalmente, quando são realizados planejamentos e trocas de experiências entre os professores. Tal não pode caracterizar processos de formação continuada. Essa realidade demonstra que leis promulgadas foram inseridas em um contexto cujos executores não passaram por um processo formativo, ou seja, não conheceram essa temática em sua formação inicial, bem como não tiveram uma formação continuada, o que seria fundamental para a aplicação da lei.

A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

A partir da escuta da gestão e da coordenação pedagógica da escola, buscou-se compreender como os professores, sobretudo os de humanidades, vêm trabalhando com a lei. A roda de conversa foi o procedimento metodológico realizado para que os professores pudessem compartilhar suas experiências, suas frustrações e seus anseios em relação ao trabalho realizado. Estes foram enfáticos em afirmar que há uma grande dificuldade no trato dessa questão, devido à falta de formação específica. De acordo com o professor de história, há uma indiferença da Secretaria da Educação em relação à formação continuada sobre a tema:

A própria secretária, ela não fez uma formação que é o básico para gente poder trabalhar. A escola, ela é ligada à secretária e acaba sendo engessada. Se não vem de lá, não tem uma ação própria, então nós não tivemos uma formação nesse aspecto, E eu arrisco dizer que vários professores não



conhecem essa Lei. Essa Lei ela só foi minimamente divulgada quando ela surgiu. Hoje ela existe, mas ela é uma lei morta. Então, a gente acaba trabalhando da forma mais pessoal e pontual. Um trabalho mais direcionado, não tem. Porque para isso, precisaríamos passar por uma formação, por um processo de conscientização, para poder lidar com algo diretamente mais específica, nesse sentido (Professor de história, roda de conversa realizada em 2022).

A ausência de uma formação específica sobre uma educação para as relações étnico-raciais denunciada pelo professor não está relacionada apenas às ações da Secretaria de Estado da Educação. Os professores afirmam que, durante sua graduação na universidade, seja no curso de História, Letras, Artes Visuais ou Ciências Sociais, não foram abordados tais conteúdos. O professor de história relata que, durante seu período de estudante na universidade⁸, muitas foram as reivindicações do movimento estudantil para que fosse incluída a história da África no currículo do curso. Somente algum tempo depois da sua saída da instituição, a disciplina passou a integrar o currículo, mas de forma optativa⁹.

Nesse sentido, os docentes apontam que a falta de uma formação específica sobre educação para as relações étnico-raciais traz sérias consequências para o ensino na educação básica. O resultado pode ser visto na forma superficial e estereotipada com que a África e os povos africanos são retratados nas escolas. Por essa razão, os interlocutores da pesquisa acreditam ser fundamental a inclusão da disciplina de história da África, história e cultura afro-brasileiras nos cursos de licenciaturas responsáveis pela formação dos futuros professores; pois, se tivessem estudado o assunto de forma mais aprofundada, ao passarem a atuar na educação básica, eles teriam uma visão mais crítica e fundamentada sobre o tema.

Ainda de acordo com os docentes, por não haver especialistas sobre essas temáticas na escola, os conteúdos mediados pelos professores se constroem por meio de suas escolhas pessoais, isto é, porque os consideram importantes. E afirmam que, apesar das dificuldades, a escola sempre os apoiou, seja para aulas no cotidiano ou para a realização de projetos. Vejamos:

Nunca me foi negado apoio de trabalhar essas temáticas. E na sala de aula propriamente dita, independentemente do projeto, eu sempre gostei a trabalhar a temática. Eu sempre buscava oportunidade dentro dos conteúdos que estavam sendo dados, para a gente abordar essas temáticas. Em relação aos nossos indígenas e aos africanos, para também mostrar um outro lado essa questão que era apresentada nos livros, sobre o indígena, que apesar de ser importante, essa questão indígena e a questão africana,

8 Destaca-se que o professor realizou seus estudos de graduação na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

9 Uma análise sobre a educação das relações étnico-raciais no curso de Licenciatura em História da UFPI foi desenvolvida por Cruz e Nascimento (2020).



ainda é muito incipiente ao meu ver. Então eu vi essa necessidade, ainda que não constasse no livro, eu trazia textos, eu dava aula expositiva com os meninos e a gente fazia na sala de aula de estudo temático. Porque assim, é uma questão particular. Eu sempre acho uma necessidade (...) ainda que o livro não sustente isso. Mas, eu faço isso com meus alunos, porque é assim que eu entendo que deve ser o ensino de história. E isso, eu também concordo que deve ser desde o ensino fundamental, para o aluno chegar no Ensino Médio, com um certo grau de compreensão (Professor de história, roda de conversa realizada em 2021).

Além da falta de formação específica, os professores também destacaram a ausência de material didático. Os professores de língua portuguesa foram enfáticos. Na disciplina e na escola em tela, o uso dos livros que discutem as relações étnico-raciais são recentes, sendo do ano de 2017 o material mais atual a englobar a literatura afro-brasileira. No entanto, após três anos, período em que ocorreu a troca de materiais, nenhuma outra obra disponibilizada para a disciplina de língua portuguesa continuou a trabalhar o assunto, ocasionando uma ausência na abordagem da temática, que passou a ser realizada de forma independente e a critério dos docentes¹⁰. De acordo com os professores, antes desse material, a temática era pouco abordada durante as aulas, justamente por não ser focada no programa da disciplina. Os professores de língua portuguesa pontuam:

A gente é quem vai em busca quando a gente quer desenvolver algum projeto. A gente é quem faz todo um estudo, juntamente com os alunos e desenvolve” (...) “O livro é só um apoio, a gente não fica somente ali, só porque o nosso livro, ele tem algumas falhas. Ele é muito resumido, mas dá um direcionamento bom (Professor 1 de língua portuguesa, em conversa realizada em 2021).

Então o livro que nós adotamos na nossa área, Português, tem uma parte da literatura afro-brasileira, então já valoriza essa questão, que não tinha nos livros anteriores (Professor 2 de língua portuguesa, em conversa realizada em 2021).

De acordo com Santos (2020), o livro didático possui um caráter pedagógico e visa a complementar os livros clássicos, quando utilizados pelas instituições de ensino. Em muitos casos, porém, esse é o único material usado pelos docentes para o processo de ensino. Diante dessa ausência de formação e de material didático específico, questionamos, então, quais as estratégias utilizadas por cada um deles para inserir a questão da história afro-brasileira e africana em seus conteúdos, uma vez que eles afirmavam que, embora sem formação, tentavam trabalhá-las. Nesse sentido, destacaram:

10 Sobre essa temática, há um conjunto de trabalhos que denunciam não somente a ausência de material, como também a forma como negros e indígenas ainda são representados nestes materiais, a exemplo de Castanheira (2019), Carvalho (2006), Silva (2011), entre outros.



Então, eu trabalhei muitos artistas que falam de uma forma muito crítica e relacionam a nossa cultura com a cultura africana e, trabalhei muito assim com eles. [...] Pedi uma pesquisa, e muitos queriam trazer aquela coisa assim, que a gente vê desde criança. A comida típica, a dança, a música. Não é só isso. Queria que eles trouxessem, que falassem de apropriação, por exemplo dessa questão do cabelo, você assumir o seu cabelo, sobre transição capilar, o liso na mídia. Eu queria trazer esses questionamentos que a gente vive na realidade com eles (Professora de Arte, em conversa realizada em 2022).

Essa questão da cor preta, tudo isso eu trabalho com eles dentro da sala de aula. Vocês já perceberam que tudo que é feio está associado ao preto? O branco é o céu, preto o inferno. Qual é o símbolo das campanhas? A pombinha da paz, tudo branco. Preto é pesado, é carregado, é tudo que é negativo. E aí, busco expor que isso é uma construção histórica e que o nosso papel é trabalhar e desconstruir isso. Falo nessa questão da hipocrisia que tem no nosso meio social. Eu digo para eles, quem mais procura as religiões afro é uma elite. Mas, não assume socialmente. Quando você pergunta, afirma que são católicos (Professor de sociologia e filosofia, em conversa realizada em 2022).

[...] as matrizes indígenas e africanas são deixadas de lado, a gente na Universidade acaba estudando a Europa e toda aquela beleza da Europa. Então assim, eu fui formado também sem muito conhecimento sobre as questões indígenas do Piauí. E quando a gente tenta colocar hoje trabalhando isso em sala de aula, é que você vai buscando novas informações, fazendo leituras tentando compreender essa temática. Mas eu diria que é muito incipiente, esse estudo da questão do índio, notadamente dentro do nosso estado. Então assim, a gente sente uma grande necessidade, até porque eu não considero que não existe uma grande literatura abordando a temática, pelo menos que eu não conheço. Eu sinto essa necessidade, principalmente essa questão de você inserir esse conteúdo também na educação básica (Professor de história, em conversa realizada em 2022).

Na nossa disciplina, é um pouco assim, essa questão de indígena a gente trabalha na Literatura, dentro do romantismo. Em 2019 eu trabalhei de forma bastante diversificada, em 2020 veio a pandemia e dificultou bastante. E aí a gente trabalhou com a questão de produção de filmes na sala de aula. Produção de filmes e HQs trabalhando diversos textos literários, textos atuais, produção de texto, interpretação e produção. Ficou o romantismo praticamente o semestre inteiro e a gente trabalhou tanto o romantismo quanto a cultura negra. Dentro do romantismo, então dá para associar bastante, tanto a questão indígena quanto a questão do negro em si. O negro histórico até a atualidade. [...] Até debates a gente faz. No meu caso, em relação a questão cultura negra a gente bateu muito em cima de Nelson Mandela. Dentro da cultura indígena a gente trabalhou bastante os clássicos, mas também trazendo para nossa atualidade (Professora de literatura, em conversa realizada em 2022).

O exposto acima demonstra que, apesar das dificuldades (de falta de formação inicial ou continuada e material didático específico), os professores vêm tentando trabalhar conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira, africana e indígena, porém não tem sido uma tarefa fácil. Os professores alegam que, enquanto estudantes,



não tiveram tais conteúdos em seus processos de formação, bem como não tiveram uma formação continuada por parte da Seduc/PI. Apesar disso, não se eximem da responsabilidade de trabalhar a temática em sala de aula.

Essa ausência de uma formação específica, bem como a falta de material didático, demonstra que o modelo de formação vigente em nosso país ainda possui muitas vulnerabilidades e tende a conservar os problemas, perpetuando o ciclo de má formação presente no sistema educacional. Nesse sentido, é necessário que as instituições de ensino identifiquem os problemas e procure modelos alternativos que de fato os solucionem, concebendo o profissional docente como pesquisador que reflete e produz teoria com base em sua ação (Schön, 2000).

O caso da professora de educação artística é bastante específico. A docente afirma que, nos últimos três anos, vem se especializando no ensino das relações étnico-raciais e que tem realizado cursos e outras atividades formativas sobre a história da África. O aprendizado adquirido é levado para a sala de aula. Por isso, busca desenvolver um ensino mais voltado para a temática durante todo o ano letivo, fazendo com que os alunos conheçam a história e a luta do povo negro e, a partir disso, passem a reconhecer sua identidade enquanto pessoas negras que são.

Dito isso, compreende-se que o ensino das relações étnico-raciais na instituição é realizado por alguns docentes de forma autônoma e com o suporte da coordenação, que, mesmo sem formação na área, se dispõe a ajudar os professores na abordagem do tema. Contudo, é importante ressaltar que a elaboração e a execução de projetos voltados à construção de educação para as relações étnico-raciais devem ser desenvolvidas em diálogo com todos os professores da escola, e devem implicar todos os sujeitos. Embora as ações pontuais desenvolvidas por professores de forma isolada tenham sido importantes para que o tema da diferença racial fosse posto em evidência, é preciso mais que isso; é necessário que se ultrapasse esse lugar de eventualidade e se possibilite uma constante autocrítica e reflexão sobre o lugar socialmente privilegiado e ocupado pelos sujeitos brancos (Oliveira; Nascimento, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, refletiu-se sobre como uma instituição educacional da cidade de Teresina (PI) trabalha com a educação para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, problematizou-se sua proposta pedagógica a partir de dados produzidos mediante entrevistas com o corpo diretivo e rodas de conversas com os professores. A análise do projeto pedagógico da referida instituição demonstrou que, apesar



de as ideias de respeito e valorização da diversidade estarem presentes, elas ainda são baseadas numa perspectiva da tolerância. A análise dos objetivos das disciplinas também confirma esse viés, pois valoriza apenas a perspectiva eurocêntrica dos conhecimentos curriculares, sem, no entanto, considerar a diversidade de saberes culturalmente distintos que fazem parte do cotidiano da escola por meio dos processos culturais dos alunos. Verificou-se nos objetivos das disciplinas educação artística e literatura a supervalorização da arte e literatura eurocêntricas, sem qualquer menção à arte e literatura africanas ou afro-brasileiras.

A análise ainda constatou a ausência de um planejamento especialmente voltado ao exercício dessa temática, como também de um plano que direcione quais conteúdos devem ser escolhidos para atuar na valorização da cultura e da história afro-brasileiras. Logo, a abordagem fica condicionada a poucos docentes, que inclusive atuam de forma individual a partir de interesses próprios. Por outro lado, através de entrevistas realizadas com os docentes e coordenação pedagógica, pudemos observar que há um esforço dos professores da área de humanidades em realizar um trabalho voltado à educação para as relações étnico-raciais. Contudo, esse trabalho esbarra em uma grande barreira: a falta de formação específica e continuada para o ensino das relações étnico-raciais. Dessa forma, os conteúdos trabalhados em sala de aula, dentro da temática, são aqueles que abordam o preconceito, racismo e desigualdade social – assuntos de grande relevância, pois levam em consideração os impactos históricos do racismo nas relações entre os sujeitos e sua permeabilidade com as estruturas e instituições sociais. Contudo, esses temas parecem ser trabalhados de maneira a dissociar, por exemplo, as questões de preconceito e racismo das desigualdades sociais da história da população e dos processos de exclusão. Muitas vezes, a questão da escravização é vista de forma secundária, o que contribui para a perpetuação da figura estigmatizada do negro historicamente presente no país.

Durante o trabalho de campo e as entrevistas realizadas com os docentes, foi possível observar que, apesar dos professores não passarem por uma formação específica para o ensino das relações étnico-raciais, ainda assim buscam incluir a temática em suas aulas e realizar projetos que visam a uma maior visibilidade e ao protagonismo do negro – por mais que este fique condicionado à realização em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, no mês de novembro. Com efeito, observa-se que há uma falta de orientação para se trabalhar adequadamente com a temática, conforme proposto na lei. No entanto, considera-se também o problema estrutural que contribuiu para a manutenção dessa condição. Mesmo que a legislação em debate tenha sido aprovada há mais de vinte anos, é recente a inclusão de disciplinas que abordem a temática étnico-racial na educação básica e nos cursos de



licenciatura das instituições superiores, o que contribui para o domínio precário da temática por parte dos docentes.

Por outro lado, o incentivo à prática de uma educação antirracista pelas instâncias governamentais não é visto com a relevância devida, pois observa-se que, apesar da exigência legal, não houve a produção de materiais didáticos específicos para nortear o trabalho docente com a educação para as relações étnico-raciais. Além disso, há também a ausência de uma formação continuada para que os professores possam assumir, do ponto de vista prático, uma educação voltada para a valorização da diversidade, ou seja, uma educação antirracista. É preciso investir na formação dos professores, seja na formação inicial ou continuada, no sentido de dotá-los de conhecimento para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais, de modo a problematizar e desconstruir a narrativa do negro como escravizado e subalterno na história do país, demonstrando que a população negra teve e tem um papel de destaque e que vai além das narrativas até então produzidas. O povo negro construiu os alicerces não só econômicos, mas, sobretudo, culturais deste país.



REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das 'Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e Cultura afro-brasileira e africana': uma conversa com historiadores. **Estudo de História**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.
- BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BRASIL. **Lei 9.394/1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). 2. ed. Brasília: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECADI, junho 2004.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Brasília, 9 jan. 2003.
- CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. **As imagens dos negros em livros didáticos de História**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- CASTANHEIRA, Cassio da Silva. **O silenciamento da cultura africana, afro-brasileira e indígena no livro didático de história**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2019.
- CRUZ, Angélica Maria Vieira; NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. As leis 10639/03 e 11645/08: perspectivas e debates no campo da Antropologia da Educação. **Vozes, pretérito & devir**, Teresina, v. 11, p. 218-236, 2020.
- DELORS, Jacques; AL-MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; QUERO, Marisela Padrón; SAVANÉ, Marie-Angélique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Rodolfo; SUHR, Myong Won; NANZHAO, Zhou . **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.
- DOMINGUES, Petrônio. 'Um templo de luz': Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, p. 100-122, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.] v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.



GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-168, dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica editora. 2011.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de; NASCIMENTO, Leticia Abilio. 'Pedagogia do evento': o Dia da Consciência Negra no contexto escolar. **Campos - Revista de Antropologia**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 135-158, jun. 2021. ISSN 2317-6830.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígenas no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Teresina: Colégio da Polícia Militar do Piauí, 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

RODRIGUES, Cíntia Régia; MACHADO, Letícia Stiehler. **Educação das relações étnico-raciais nas dissertações do Profnhistória - Santa Catarina. Educação Em Foco**, Juiz de Fora, v. 28, n. 1, e28009, p. 1-17, 2023.

SANTANA, José Valdir Jesus de. Apresentação. In: _____. (org.). **Relações étnico-raciais e educação escolar indígena: relatos de pesquisa**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

SANTOS, Alessandra de Souza dos. **O manual do professor do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD-Campo)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. 3, v. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Marina Gleika Felipe; SILVA, Samara de Oliveira; ALMEIDA, Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de; SOARES, Lucineide Maria dos Santos; CRUZ, Rosana Evangelista da. Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 786-805, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96132>. Acesso em: 18 out. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª edição. Campinas: Papirus, 2002.

